



eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

15 | 2008

Varia

Le rapport au savoir comme révélateur des logiques professionnelles : deux études de cas en formation initiale en EPS

Isabelle Jourdan



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/5846>

DOI : 10.4000/ejrieps.5846

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Isabelle Jourdan, « Le rapport au savoir comme révélateur des logiques professionnelles : deux études de cas en formation initiale en EPS », *eJRIEPS* [En ligne], 15 | 2008, mis en ligne le 01 juillet 2008, consulté le 03 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5846> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5846>



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Le rapport au savoir comme révélateur des logiques professionnelles : deux études de cas en formation initiale en EPS

Isabelle Jourdan

GRIDIFE (ERTE 46) - IUFM Midi-Pyrénées

8 rue de Giroussens, 31500 Toulouse

Résumé

Dans le contexte de la formation initiale en éducation physique et sportive (EPS), nous nous sommes intéressés à la façon dont l'étudiant s'approprie le savoir et comment il se construit professionnellement lors de ses premières expériences d'enseignement. La notion de rapport au savoir est notre outil conceptuel pour cerner cet « ensemble de relations » (Charlot, 1997). La spécificité de la discipline EPS nous a conduits à étudier plus spécifiquement le rapport aux APSA des étudiants, celles-ci recouvrant des pratiques pour soi, pour enseigner, à enseigner. Suivant une démarche clinique d'étude de cas, nous présentons ici l'étude de deux entretiens de recherche d'une étudiante en première année d'IUFM et d'un professeur stagiaire en deuxième année d'IUFM, analysés suivant trois rubriques construites a priori : rapport au savoir, rapport aux APSA et logique professionnelle. Les discours nous montrent des similitudes et des différences que nous nous sommes attachés à mettre en évidence pour répondre à notre projet de compréhension des liens tissés entre les rapports au savoir et aux APSA des formés et leurs logiques professionnelles.

La formation initiale a pour objectif d'amener les formés à un haut niveau de formation disciplinaire et de les « professionnaliser » (Bourdoncle, 1991 ; Altet, 1994 ; Lang, 1999). Dans ce contexte, nous nous intéressons à la façon dont les étudiants et les professeurs stagiaires s'approprient les savoirs, à la façon dont ils vivent leur formation et comment cela se répercute sur leurs pratiques professionnelles¹. Selon Joshua, l'analyse doit se

¹ Je ne présente dans cet article qu'une partie des résultats d'une recherche menée dans le cadre de ma thèse (Jourdan, 2005) dans laquelle six cas ont été étudiés : trois étudiants et trois professeurs stagiaires en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi Pyrénées. Les deux cas choisis ici l'ont été d'une part pour leur statut, PLC1 et PLC2, et d'autre part pour leur rapport au savoir et leur logique professionnelle bien différenciés et singuliers.

faire en suivant « le fil du rapport au savoir » dans le sens où l'enjeu de la didactique est de considérer non seulement les trois pôles (Enseignant – Savoir – Elève) mais également « les relations au savoir, c'est-à-dire le fait qu'il y ait un enjeu de savoir qui est en cause dans la relation. Autrement dit, un point de vue au minimum ternaire » (Johsua, 1998). Ainsi, il ne s'agit pas tant de définir les savoirs mis en jeu que de cerner l'ensemble des relations que le sujet entretient à ces savoirs. C'est l'option théorique que nous avons choisie pour opérationnaliser notre question de recherche. La spécificité de la discipline EPS, la place du corps et des pratiques physiques qu'elle utilise, l'ancrage praxéologique de ces savoirs, nous a conduit à nous centrer sur l'objet de savoir « activités physiques sportives et artistiques » (APSA) et le rapport des formés à cet objet de savoir. La particularité de cet acronyme est qu'il recouvre tout à la fois des savoirs et des pratiques et qu'il s'agit pour l'étudiant et le professeur stagiaire, dans cette alternance IUFM / stage en établissement, d'apprendre et de transmettre ces savoirs, ces pratiques, ces « savoir-pratiques ».

Mais il est important de ne pas oublier que les étudiants entrent à l'université avec leurs expériences, leur vécu singulier. La clinique introduit le sujet, son histoire et le postulat d'une telle approche est de penser les interactions didactiques comme complexes et non rationnelles. La notion de « sujet didactique » permet de rendre compte des réponses d'un sujet confronté à l'évolution aléatoire d'une classe d'EPS dont il ne maîtrise pas tous les déterminants. Il s'agit de considérer l'acte d'enseignement-apprentissage comme une « épreuve² », c'est-à-dire « ce moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » (Terrisse, 1997). La contingence est au cœur du système didactique, soit l'incertitude liée (due) à la présence de l'autre (l'élève) dans le passage à l'acte d'une interaction avec lui. Ainsi cette recherche s'inscrit dans une double lignée, didactique et clinique, une articulation entre savoir, sujet et institution. Comment les étudiants convertissent, retraduisent les savoirs théoriques acquis pour élaborer leurs premiers enseignements ?

1. Cadre théorique

1. 1. Quelques éléments conceptuels sur le rapport au savoir

La notion de rapport au savoir irrigue, depuis les dernières décennies, de nombreuses recherches dans des champs disciplinaires variés et plusieurs groupes de recherche, représentant chacun un champ et une approche spécifiques en sciences de l'éducation, font référence à cette notion de rapport au savoir :

² Signalons que ce terme trouve son origine étymologique dans le mot expérience qui elle-même signifie à la fois « la pratique » et « l'épreuve » (au sens d'éprouver). Rey, 2000.

- L'équipe de Nanterre, avec les chercheurs du CREF de l'Université de Nanterre - Paris X (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996 ; Blanchard-Laville, 2001), valorise, à travers son histoire, le désir du sujet comme constitutif de son rapport au savoir. Celui-ci est défini comme étant avant tout « un processus créateur de savoir, par lequel un sujet intègre tous les savoirs disponibles et possibles du temps » (Beillerot, 1989). Cette approche est caractérisée par sa dimension clinique où, selon la théorie psychanalytique, conscient et inconscient divisent le sujet, et qui « affirme une consistance propre au psychisme par rapport à l'organique et au social, qui s'intéresse au sujet singulier en situation » (Beillerot et al., 1996).

- L'équipe de recherche ESCOL de l'Université de Saint Denis – Paris 8 analyse « le rapport au savoir d'un sujet singulier dans un espace social » (Charlot, 1997). Cette approche se caractérise par sa dimension psychosociale centrée sur une "sociologie du sujet" et questionne la singularité de l'élève dans sa mobilisation face à l'école et aux apprentissages demandés. Charlot et son équipe identifient deux composantes du rapport au savoir : identitaire et épistémique. Dans sa dimension identitaire, « apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à ses conceptions de la vie, à ses rapports aux autres » (Charlot, 1997). La question est « pourquoi apprendre ? ». Le rapport épistémique au savoir renvoie à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir et la question est « apprendre, c'est avoir quel type d'activité ? ».

- Une troisième approche, anthropologique, de Chevallard de l'IUFM de Marseille, privilégie l'entrée par le savoir et l'institution porteuse de ce savoir (famille, établissements, IUFM, club sportif ...). Selon cet auteur, « un individu concret ne peut entrer en rapport avec un savoir qu'en entrant en relation avec une ou des institutions » (Chevallard, 1989). L'individu est assujéti (soumis et soutenu) par ces diverses institutions et le savoir devient, dans son rapport à l'institution, un « objet de savoir ».

Nous faisons le choix de nous référer à ces différentes approches du rapport au savoir et faisons notre la réflexion de Charlot : « je considère pour ma part qu'il n'y a pas à "choisir" entre ces versions (Beillerot, Charlot, Chevallard) [...] sur le fond, les questionnements, les modes d'entrée, les concepts et les méthodes se croisent plus qu'ils ne se heurtent » (Charlot, 2000). Il s'agit de considérer les multiples dimensions du sujet, identitaire et épistémique (Charlot, 1997), historique et psychologique (Beillerot et al., 1996), et la place du sujet dans l'institution (Chevallard, 1989).

1. 2. Le rapport aux APSA : une focale du rapport au savoir

Le rapport aux APSA est une focale pour rendre compte du rapport au savoir des formés et de la spécificité de la discipline EPS. Les APSA sont ce que les enseignants d'EPS

enseignent. En tant qu'objets d'enseignement, elles se déclinent en activités particulières : natation, athlétisme, football ... et cerner le rapport aux APSA consiste à interroger le rapport (toujours singulier et personnel) qu'entretiennent l'étudiant et le professeur stagiaire à l'activité en tant qu'« objet de savoir ». Le corps y est tout à la fois porteur d'habiletés motrices, de techniques et de savoir-faire, et, si l'on peut tenter ce raccourci, est en quelque sorte 'didactisé'. En second lieu, les APSA génèrent du vécu corporel. Elles mettent en jeu le corps du sujet et sont le faire valoir des émotions, des ressentis, du plaisir. Ces deux dimensions sont à prendre en compte et Rochex évoque le « risque d'assécher ou d'aseptiser les activités physiques et sportives si on les réduit à de pures techniques [...] sans travailler également sur leur composante imaginaire, fantasmatique [...] pas d'activité sans objet, mais pas d'activité qui ne soit celle d'un sujet » (Rochex, 1996).

1. 3. Question de recherche

Notre objet d'étude porte sur la façon dont les étudiants et les professeurs stagiaires se construisent professionnellement. La notion de rapport au savoir est notre outil conceptuel pour opérationnaliser cette problématique. Il s'agit de cerner comment ils utilisent, transforment les savoirs appris en formation dans l'acte d'enseignement-apprentissage et de mettre en relation leurs rapports au savoir et les logiques professionnelles déclarées mises en œuvre. Par logique professionnelle, nous désignons l'itinéraire personnel et singulier que chacun mène pour construire sa professionnalité³, c'est-à-dire la façon dont l'étudiant et le professeur stagiaire prennent place dans ce processus de construction professionnelle. Ce terme renvoie à la dynamique du sujet dans ce moment crucial de ses premières expériences professionnelles, comment ils nous disent enseigner.

Au final, la question posée est la suivante : quel lien existe-t-il entre les logiques professionnelles exprimées par les étudiants et les professeurs stagiaires au cours de leurs premières expériences professionnelles et leurs rapports au savoir ?

2. Méthode

2. 1. Recueil des données

Compte tenu de notre posture clinique, notre démarche consiste à interroger la position subjective de chacun des formés. « La démarche clinique est celle qui construit en une structure intelligible les savoirs issus d'un sujets comme effets d'une parole articulée, comme le produit d'un enchaînement de signifiants » (Labridy, 1998). Nous avons fait le

³ Professionnalité que nous définissons en référence à Bourdoncle (Bourdoncle, 1991) comme étant l'acquisition des savoirs praxéologiques mis en œuvre pour agir efficacement.

choix de l'entretien semi-directif de recherche qui présente à nos yeux deux avantages. D'une part, le sujet garde la liberté de parole quand il est interrogé sur un thème particulier et d'autre part, le chercheur peut recueillir des informations orientées vers les buts poursuivis.

La question de départ de ces entretiens reprend celle du bilan de savoir utilisé par l'équipe ESCOL. Les questions guides suivantes portent sur différentes thématiques décrites dans le tableau 1 suivant. Les entretiens ont eu lieu à l'IUFM, en fin d'année scolaire (juin 2002). Ils ont duré quarante cinq minutes environ, ont été enregistrés et intégralement retranscrits.

Tableau 1. Questions guides de l'entretien semi directif

Question guide	Thématique
Depuis que vous êtes entrés à l'UFR-STAPS ⁴ , vous avez appris plein de choses, en cours, chez vous, dans les établissements, sur les stades, en ville et ailleurs. Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour vous ?	Nature des apprentissages. Sens donné à ce qui est appris et hiérarchisation des apprentissages. Rapport aux autres.
Quels sont, selon vous, les éléments fondamentaux constitutifs de la compétence professionnelle ? Comment s'acquière-t-elle ?	Les conceptions du sujet sur la nature et la genèse des compétences professionnelles et les savoirs professionnel qui les sous-tendent.
Quelle place accordez-vous à la formation initiale dans l'acquisition de cette compétence ? Les stages en établissement ?	Le rapport aux différentes institutions et les relations entre sujet / formation reçue / enseignement / (Chevallard, 1989).
Quelle est la place de l'oral 1 (PLC1) / du mémoire professionnel (PLC2) ?	Deux objets de savoir dont l'enjeu est de transcrire une expérience professionnelle.
Quelle est la place des APSA dans l'acquisition de cette compétence professionnelle ?	- au niveau du sujet : le passage d'apprenant à enseignant, soit l'articulation entre la pratique pour soi / à enseigner / pour enseigner. - au niveau des savoirs : le passage des savoirs à enseigner au savoir enseigné.
Qu'est-ce qui a motivé votre désir de devenir enseignant d'EPS ?	La place du désir, les choix conscients et inconscients (Beillerot et al, 1996).
Et maintenant, qu'attendez-vous ?	L'axe du temps, le « je » identitaire (Charlot, 1997).

⁴ UFR-STAPS : Université de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Les étudiants doivent obtenir leur Licence STAPS pour entrer à l'IUFM. Le cursus de formation à l'UFR-STAPS est spécifique avec un souci de pré-professionnalisation grâce à des stages en établissements scolaires en Deug (une semaine d'observation) et en Licence (6 semaines en situation d'enseignement avec une classe).

2.2. Traitement des données

Nous avons analysé les entretiens suivant trois rubriques, construites *a priori*, qui rendent compte de notre question de recherche : rapport au savoir, rapport aux APSA et logique professionnelle. Nous avons procédé à plusieurs lectures successives : tout d'abord, une lecture "flottante" pour avoir le sens général exprimé par l'interviewé de son vécu en formation universitaire et initiale, puis nous avons isolé tout ce qu'il disait du rôle des APSA et de la façon d'envisager et/ou de vivre sa pratique professionnelle et personnelle. Ces extraits sont organisés pour « construire le cas » (Bardin, 1998). Ce travail d'analyse et de découpage du texte, « travail de sécateur » (Ibid.), consiste à sélectionner « des unités de sens » (ibid.) qui représentent des épisodes significatifs de ce qu'énonce le locuteur pour rendre compte de sa position subjective. Nous avons mis des étiquettes qui, au fur et à mesure, colorent chaque cas. Chacune d'entre elles caractérise un aspect du rapport au savoir pour lequel nous apportons « la preuve » par une citation du sujet.

3. Résultats

A travers les pratiques déclarées, les résultats vont s'attacher à ce que « le plus singulier d'une expérience personnelle puisse témoigner de l'universel de toute condition humaine » (Terrisse, 2000). Les discours mettent en évidence des similitudes et des différences. Nous exposons successivement deux cas (note 1) : Juliette, étudiante en première année d'IUFM et Marc, professeur stagiaire en deuxième année d'IUFM.

3. 1. Juliette : étudiante en première année : « Juliette, réfléchir pour comprendre »

Juliette n'a pas été admissible à l'issue des écrits et sait qu'elle redouble sa première année à l'IUFM. Elle aide ses camarades à préparer les oraux, prépare son dossier d'oral 1 comme si elle était admissible.

3. 1. 1. Rapport au savoir

➤ Comprendre / se comprendre : « *ça m'a appris à m'aider sur moi-même* ».

Pour Juliette, Les sciences humaines représentent l'essentiel de ce qu'elle a appris, et cela dans une dynamique de développement personnel : « *ça m'a beaucoup aidée, ça m'a beaucoup apporté* ». Il s'agit de se comprendre soi et les autres : « *ces nouvelles conceptions de l'apprentissage m'ont beaucoup apporté pour moi-même... avec mes parents ... à essayer de comprendre plus l'autre et me comprendre aussi dans les relations avec les autres* ». Le rapport au savoir est rapport à soi et rapport aux autres.

➤ La prise de recul : « *analyser* ».

Malgré la pression du concours, notamment pour les écrits, la première année de formation à l'IUFM est professionnelle, surtout dans la préparation de l'oral 1 et la

démarche d'écriture qu'il impose : « *analyser le projet d'établissement, analyser le projet pédagogique, pour en venir à mon élève, pour qu'il apprenne tel contenu* ». C'est aussi « *faire ce travail de lien entre tout ce que j'ai appris d'un point de vue théorique pour le mettre en pratique [...] pour que l'élève apprenne* ». L'IUFM la fait s'engager dans un rapport professionnel au savoir, « *après, c'est à moi de faire l'effort de le [un apport de connaissances] réinvestir* ».

➤ Le déclic : « *arrête de me croire comme un dieu qui sait tout* ».

Alors que l'entretien est fini, Juliette se met à nous parler de son oncle⁵, enseignant d'EPS qui lui dit : « *prends confiance en ce que tu dis [...] arrête, t'es plus étudiante ... tu me parles à moi en face et ... arrête de me croire comme un dieu qui sait tout et parle-moi comme un collègue* ». Ces propos provoquent en elle un véritable déclic. Elle prend confiance en elle et se considère comme future enseignante. La préparation au CAPEPS est alors vécue comme une aide à cette construction identitaire professionnelle : « *c'est-à-dire, moi ce qui me manquait, c'est ça ... C'est, tu prends confiance, t'es capable de faire des choses, t'es capable de ... pas recracher tout ce que tu as appris* ». Le « je » identitaire vient compléter le « je » épistémique (Charlot, 1997).

➤ Le sujet supposé savoir : « *je ne peux pas tout savoir* ».

Dans ce 'être enseignant', la place du savoir évolue : « *parce que pour moi, je me préparais au concours ... il fallait tout savoir ... et non, je ne peux pas tout savoir ... Donc, à un moment donné, avec le jury je vais être devant des enseignants qui ne savent pas tout non plus ... et qui vont me poser des questions et ... je vais pas savoir, mais c'est pas grave, je vais montrer que je peux m'adapter* ». Le « sujet supposé savoir » (Chevallard, 89) est remis en question, le jury 'qui sait tout' n'existe pas. Au primat du savoir académique se substitue celui de l'enseignement, « *montrer que je suis capable de ... d'apprendre à des élèves* ». Les jurys sont des enseignants et Juliette se positionne comme future collègue.

3. 1. 2. Rapport aux APSA

➤ Le corps porteur de savoirs : « *ça facilite le travail didactique* ».

Le vécu dans l'APSA est au service du traitement didactique et permet une dialectique théorie / pratique : « *la pratique ça peut aider ... ça facilite le travail didactique* ». Le corps est théorisé, didactisé, et le vécu personnel vient en complément d'un premier travail d'élaboration des contenus. Il faut « *avoir une expérience théorique et pratique dans*

⁵ Alors que l'entretien est fini et que le matériel d'enregistrement est rangé, Juliette continue de discuter et se met à me parler de son oncle. Je décide alors de poursuivre l'entretien, elle est d'accord et je réinstalle le micro.

l'activité », c'est « *la connaissance vécue* ». La pratique permet une in-corporation des savoirs et s'accompagne d'un travail réflexif. Il y a une mise à distance de son vécu, « *une réflexion qui se construit ... enfin d'abstraction j'allais dire* ». Cette pratique est vécue en place d'enseignant, dans un rapport didactique et professionnel aux APSA. Il s'agit de « *faire le lien avec l'élève tout le temps [...] me mettre en place d'enseignante* ».

➤ Etre débutante : « *je comprends l'élève aussi à un moment donné* ».

Cette pratique est également vécue en place de débutante et permet à Juliette de s'interroger sur elle-même. Elle nous donne l'exemple de la gymnastique : « *c'est-à-dire qu'en gym, les questions que ... moi je me suis posées ... enfin en tant que débutante, ça ne m'a pas paru évident ... de faire une planche, de faire un ATR ... Pourquoi moi, j'y arrive pas* ». Il s'agit de comprendre l'élève, « *je sais pourquoi un débutant, à un moment donné, il a peur* ». Toutefois, Juliette apporte une nuance. Dans ce vécu, il y a un corps ressenti 'identique', et en même temps il est rapport à soi, le corps est celui d'un sujet : « *tous les débutants vont vivre à peu près la même chose, mais chaque élève est différent, chacun va le vivre à sa façon* ».

3. 1. 3. Logique professionnelle

➤ La posture : « *c'est pas tout en lui donnant* » (à l'élève).

Nous avons vu que Juliette entretient un rapport professionnel au savoir où il est nécessaire de se remettre en question pour ne pas « *absorber tel quel ce qu'on me donne* ». Professionnellement, c'est ce qu'elle transmet : l'élève doit être, comme elle, sujet de son apprentissage, car s'il reproduit, « *là il n'aura rien appris* ». Il faut que l'élève soit critique : « *on n'est pas là pour former euh ... comment pourrait-on dire ? ... un animal dressé performant [...] des fois, on veut aider mais ... c'est pas tout en lui donnant, c'est pas en lui donnant la solution [...] Est-ce ça, ça va l'aider à progresser si je lui donne tout ?* ». Tel est le « contrat didactique » implicite (Brousseau, 1998) que Juliette établit avec les élèves. La posture réflexive qu'elle a pour elle-même s'inscrit dans sa logique professionnelle et devient un objectif d'enseignement, « *je veux former un citoyen, je veux le rendre autonome* ».

➤ Avoir vécu l'activité pour enseigner : « *mais [...] il ne faut pas que je fasse tout par rapport à ce que j'ai appris moi* ».

Pour Juliette, il est nécessaire d'avoir pratiqué l'activité pour l'enseigner et comprendre les élèves. Dans ce rapport expérientiel aux APSA, elle conçoit son enseignement en référence à son vécu : « *vu que moi j'avais eu presque ces mêmes difficultés [...] j'arrivais à trouver des remédiations* ». Le « *presque* » marque la différence de son rapport personnel et professionnellement, elle prend en compte cette différence : « *mais il ne faut*

pas que ... ça (son vécu) prenne le pas justement sur l'élève, c'est-à-dire qu'il ne faut pas que je fasse tout par rapport à ce que j'ai appris moi et comment je l'ai appris moi ». Cependant le « *mêmes difficultés* » marque la similitude et alors, « *ça aide d'avoir un petit vécu dans chaque APS pour pouvoir l'enseigner* ». La logique professionnelle s'ancre dans ce rapport expérientiel aux APSA où l'expérience est à la fois :

- semblable, dans un rapport à l'APSA où le vécu corporel est partageable, autorisant ainsi une transposition expérientielle : « *on se sert de ce qu'on a vécu* » ;
- et singulière, où Juliette prend en compte la singularité de chacun et opère une mise à distance de son vécu par rapport à celui des élèves.

➤ L'identification⁶ : « *il faut qu'il y ait une passion* ».

Juliette définit ainsi la compétence professionnelle : « *déjà, il faut ... ça ne suffit pas d'être ... d'étudier et d'être bon, il faut vraiment aimer ça quoi. C'est ... Il faut qu'il y ait une passion quoi* ». La passion, c'est-à-dire l'investissement dans le métier car « *si j'ai pas la passion, ça peut pas marcher ... l'élève, il va pas apprendre* », il faut lui donner « *le goût de s'intéresser à quelque chose* ». L'autre versant de cette identification est la remise en cause et l'évolution professionnelle, rien n'est acquis : « *Des profs qui sont toujours en train de se remettre en question, qui ne sont pas ... ce n'est pas figé [...] Tout au long de leur carrière, ils se remettent en question, ils apprennent toujours de nouvelles choses. Moi, c'est ce qui m'a paru essentiel déjà pour être prof d'EPS quoi* ». De toutes ces identifications (essentiellement son oncle) émerge et prend sens la logique professionnelle de Juliette : passion, disponibilité, investissement, réflexivité.

3. 2. Marc, professeur stagiaire en deuxième année : « Marc, la pratique et le concret »

Marc a été reçu au CAPEPS à sa deuxième tentative en juin 2001. Il est en stage dans un lycée toulousain. Sa validation professionnelle a été incertaine : après trois inspections, les formateurs se sont posés la question du redoublement de sa deuxième année.

3. 2. 1. Rapport au savoir

➤ Le faire et le moindre coût : « *l'essentiel, c'est ce que je fais* ».

Chez Marc, la démarche de réflexion et d'analyse de sa pratique est coûteuse et n'offre que peu d'intérêt. En ce qui concerne sa formation, il préfère les cours aux livres car « *c'est plus facile à appréhender, on donne tout de suite le trait essentiel* ». A propos de son rapport de stage « *un peu artificiel* », il nous dit : « *je rends pas mon dossier tous les*

⁶ Ce processus d'identification est à prendre dans le sens premier qu'en donnent Laplanche et Pontalis : « Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci ». (Laplanche et Pontalis, 1988).

jours pour savoir comment j'ai fait » ; et à propos de son mémoire professionnel : « la communication était plus prévue à l'avance ce que je ne fais pas tout le temps ... de toute façon, je pense qu'en 20 heures on peut pas le faire tout le temps [...] je me vois mal aller chercher sur tous les thèmes des trucs dans les bouquins quoi ». Marc vit un peu "au jour le jour", en parant à l'essentiel dans un rapport utilitaire au savoir. A l'inverse de Juliette, il n'est pas encore engagé dans une "pratique réflexive" d'un rapport professionnel au savoir : *« L'essentiel, c'est ce que je fais ».*

➤ La communication : *« c'est plutôt le contact avec les élèves ».*

Pour Marc, la communication est un élément essentiel de la compétence professionnelle : *« ça va être les compétences de communication ... avec les élèves, donc savoir faire passer les choses ... ça, c'est fondamental ».* Cette compétence, ce 'savoir-communiquer', ces savoirs d'altérité (Cifali, 1996) *« s'acquiert dans les stages [...] et même encore maintenant ».* Il y en *« a pour qui c'est inné »* et on sent bien que ce n'est pas le cas pour Marc. Il a besoin d'aide, *« ça fait pas de mal d'avoir un ou deux conseils si on est à côté de la plaque [...] et puis si on cale, on demande aux autres ».* Avec le mémoire professionnel, Marc a *« appris sur la communication ».* Il reconnaît que de préparer les cours et de prévoir la communication, *« la relation avec les élèves, elle a changé quoi, quand même ... ça, c'était pas mal pour ça ... tiens, j'avais pas réfléchi ! ».* Mais comme nous venons de le voir, c'est un travail coûteux qu'il *« ne fait pas tout le temps ».* Alors, ce *« charisme de la relation »*, Marc ne sait pas *« si c'est une compétence ».* Pour lui, *« c'est au-delà de la péda (gogie) ».* Cette notion est un peu floue, elle est à la fois *« autorité »*, *« présence »*, c'est également obtenir *« l'adhésion »* de la classe et c'est *« quelque chose qu'on a plus ou moins à la base ».*

3. 2. 2. Rapport aux APSA

➤ Etre débutant : *« on est novice ».*

Tout d'abord, la pratique personnelle permet de vivre l'activité en tant que *« novice »* et ainsi de connaître *« les problèmes fondamentaux des élèves ... les problèmes qu'ils peuvent rencontrer ».* Il s'agit de pratiquer en se mettant dans la peau de l'élève débutant et ainsi mieux comprendre ses difficultés car Marc les aura lui-même vécues. Comme chez Juliette, sa réponse n'est pas affirmative : *« à peu près oui ... enfin non pas tout à fait ... Mais il y a des choses qui vont être pareilles comme ... je sais pas comment dire ... Après, on va pas tous apprendre pareil ... mais on passe par les mêmes difficultés, je pense ».* Dans ce rapport expérientiel aux APSA, le vécu corporel en place de débutant est similaire, mais l'apprentissage est singulier.

➤ Maîtriser les APSA : *« on est plus sûr de soi ».*

Cette pratique corporelle est d'autant plus importante qu'elle donne à Marc une assurance : « *on est plus sûr de soi, c'est ... une sécurité affective* ». Elle s'inscrit dans une problématique où l'important est de montrer une bonne image de soi aux élèves : « *fallait que je sois bon vis-à-vis des élèves ... vis-à-vis de moi* ». Entretenir un rapport de maîtrise aux APSA s'inscrit chez Marc dans une problématique de l'image de soi où il s'agit d'être « bon » car « *un prof pas compétent, c'est pas bon quoi ... c'est pas bon pour soi ... pour la crédibilité* ».

➤ Le statut : « *y'a schizophrénie là* »

Marc vit sa formation en se positionnant selon les lieux de formation, dans des places distinctes. A l'IUFM, il endosse le statut d'élève et en établissement le statut d'enseignant : « *à l'IUFM, on est de vrais élèves encore ... on est là autant pour discuter que pour apprendre des fois ... C'est pas très responsable mais ... [...] En stage, t'enseignes, t'es prof quoi ... t'es plus responsable, bien obligé* ». Un an plus tard en place d'enseignant titulaire, Marc ne se sent pas « *d'égal à égal ... on fait toujours profil bas au début ... toujours des choses à apprendre* ». L'assise du « je » enseignant est encore fragile et peu affirmée.

3. 2. 3. Logique professionnelle

➤ Le faire et l'immédiat : « *faire quelque chose de concret pour eux* ».

Marc est sur le versant du faire dans un rapport utilitaire au savoir piloté par le concret et la pratique. Cela se traduit vis-à-vis des élèves, par le fait de ne « *pas leur faire perdre leur temps* », de « *ne pas faire de vent quoi, faire quelque chose de concret pour eux* ». Pour cela, il recherche l'immédiateté de l'observation. Il s'agit « *d'avoir des critères précis, pas subjectifs mais qu'on le voit à l'œil quoi ... qu'on puisse pas forcément coucher sur papier mais on sait que cet élève, il a cette compétence sans avoir besoin de mettre cinq critères pour la définir* ». La logique du moindre coût caractérise sa pratique professionnelle.

➤ La relation et le charisme : « *un bon contact [...] il faut que je trouve à avoir l'adhésion* ».

Le «savoir-communiquer» était énoncé comme fondamental et l'objectif professionnel majeur pour Marc est d'« *avoir l'adhésion* » pour ensuite 'faire passer' les contenus d'enseignement. S'il y a « *le bon contact* » alors « *presque, en travaillant même pas à la maison [...] on fait passer plus de choses [...] après, on fait passer ce qu'on veut, enfin on essaye* ». Le charisme le permet en partie, mais Marc se pose la question : « *comment l'avoir (l'adhésion) ... faut chercher plusieurs entrées ... changer la présentation des choses ... au niveau de mon comportement aussi après ... soit durcir, soit ... il y a des classes avec qui ça passe pas, si on durcit un peu, si on devient un peu plus méchant, ça*

file droit après ... alors, on obtient ce qu'on veut ... ou autrement, être un peu plus sympa ... pour les "avoir" quoi ... c'est un peu plus fort mais bon ... vous voyez ? ». Après, « *si ça passe vraiment pas* », Marc fait le choix de changer d'activité. L'activité Rugby était programmée, mais à Paris, « *avec des mauvaises classes, enfin des classes plus difficiles, le temps qu'ils apprennent ... au bout d'une séance, c'est fini ... ça leur plaît plus* ». Pour s'assurer de l'adhésion de ses élèves, Marc a choisi d'enseigner l'ultimate⁷ caractérisé par son aspect ludique, « *c'est plus marrant* ».

➤ Montrer son aisance : « *si les élèves, ils se foutent de toi, c'est pas la peine* ».

Marc est dans un rapport de maîtrise aux APSA où la pratique lui confère aisance et crédibilité. Professionnellement, il s'agit de « *faire la démonstration s'ils (les élèves) en ont besoin* », pour faire preuve d'autorité, « *pour montrer qu'on est compétent à l'élève [...] Si on n'a pas la stature c'est ... c'est même presque jusqu'à l'autorité* ». Montrer son point faible, « *c'est une perte ... dans la relation après, on manque de charisme* ». Alors, tout s'écroule : « *après, c'est foutu ... s'ils te prennent pas au sérieux [...] si les élèves, ils se foutent de toi, c'est pas la peine* ». Il se sent alors fragilisé parce que là, « *on perd un peu de ... de notre statut ... enfin, je parle du statut qu'on devrait avoir* ». L'emploi du terme « notre » souligne son appartenance au corps des enseignants d'EPS : « *je pense que ça peut nuire à l'image qu'ils ont de ... de nous, enfin de moi* ». Ainsi « *vaut mieux maîtriser les activités qu'on enseigne quoi ... on peut le faire sans, mais c'est pas bien quoi* ».

➤ L'autoréférence : « *on se sert de notre vécu* »

Professionnellement, Marc enseigne en référence à son vécu car « *vu qu'on l'a appris soi-même quand on joue ... on voit les entrées dans l'activité [...] donner des conseils, comment franchir des difficultés ... donc ... avec mon niveau et ma pratique, je sais quelques trucs simples* ». Marc opère une transposition expérientielle où son vécu dans l'APSA fait office de savoir de référence qui permet de comprendre les élèves et d'enseigner. Il n'y a pas de transposition didactique, cette expérience dans l'activité est transmise sans avoir fait l'objet d'une analyse de sa part, sans distanciation.

➤ L'identification : « *une présence incroyable* ».

Dans cette difficulté à communiquer, Marc nous parle de son ancien professeur d'EPS qu'il a eu en collège et lycée : « *il était bien, je ne sais pas s'il était compétent mais j'ai appris des choses donc ... c'est déjà pas mal ... on l'écoutait, il avait une présence incroyable. En fait, il en faisait pas trop avec nous, juste il était là et on savait qu'il était compétent ... ça se sentait quoi* ». Marc est en admiration devant cette figure hautement

⁷ L'ultimate est un sport collectif qui se joue avec 2 équipes de 7 joueurs (comme en hand-ball) mais où le ballon est remplacé par un "frisbee" (disque en plastique volant).

charismatique. Il s'identifie et tend vers cet idéal d'être à atteindre : « *quand je l'ai eu lui, je me suis dit que ça pourrait être ça mon métier. Je me suis dit que je pourrais être comme lui, je ne sais pas, un modèle quoi* ».

4. Discussion

Nous repérons une cohérence entre les rapports au savoir de Juliette et Marc et leurs logiques professionnelles (tableau II). Blanchard-Laville, en référence à la psychanalyse, montre que l'enseignant (en mathématique) « est amené à mettre en scène son propre rapport au savoir au mathématique » et que celui-ci est « fortement ancré dans l'histoire personnelle de chacun [...] Ce n'est donc pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (Blanchard-Laville, 2001). Il s'agit à la fois d'enseigner des contenus d'enseignement de différentes APSA mais aussi « quelque chose de leur rapport profond personnel à ce type de savoir et ce qu'il avait représenté pour eux » (Rochex, 1996). Il y a en point d'ancrage de leur enseignement, comme une autoréférence à leur vécu personnel. Ils se distinguent pourtant par leur appropriation de l'analyse réflexive permettant de s'en distancier. Pour Marc, ce travail réflexif est coûteux tant l'urgence de l'immédiat est prégnante ; pour Juliette il est indispensable pour prendre du recul et analyser sa pratique. En reprenant les travaux de l'équipe Escol qui distingue le « je » empirique du « je » épistémique (Charlot, 2000), nous pouvons faire un glissement sur le corps avec d'une part le corps empirique, celui de l'expérience, du vécu, du ressenti, c'est-à-dire un corps subjectivé (imaginaire) et d'autre part, un corps épistémique, celui du savoir, de la didactique, c'est-à-dire un corps objectivé, 'didactisé' (symbolique). C'est ce que nous avons caractérisé par un rapport expérientiel et un rapport didactique aux APSA.

Le cas de Marc nous montre également que, dans ce rapport à soi, ce vécu dans l'activité est indispensable pour avoir une maîtrise corporelle qui lui permet d'assurer sa place de « sujet supposé savoir » (Chevallard, 1989). Mais c'est aussi un "être vu" et « c'est bien le paradoxe du corps d'être à la fois image, objet et signifiant ». (Delanoé & Labridy, 1983). Ce "être vu" pose le problème de l'image de soi et de l'importance des enjeux narcissiques pour pouvoir se sentir en sécurité face aux élèves et soutenir sa place d'enseignant. Il y a un glissement entre le savoir et le voir et l'enseignant devient le 'corps supposé savoir'. Nous pouvons penser que pour Marc, la demande de 'recettes' est l'expression d'une demande forte de repères pour avoir les jalons nécessaires permettant d'agir professionnellement. Il y a là toute la difficulté d'une « position enseignante [qui] est d'arriver à exercer une loi, celle de la transmission des savoirs, sans pour autant incarner soi-même le savoir » (Delanoé et Labridy, 1983).

Tableau II. Les liens entre les rapports au savoir et les logiques professionnelles chez Juliette et Marc

	Rapports au savoir	→ Logique professionnelle
Juliette	<ul style="list-style-type: none"> - Un rapport professionnel : réflexion, prise de recul dans une dialectique théorie - pratique. - Un rapport identitaire au savoir où Juliette s'identifie à ses pairs, son oncle et les enseignants côtoyés : être enseignante. - Un rapport professionnel et didactique aux APSA. - Un rapport expérientiel aux APSA où le corps est celui d'un sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> → L'élève doit être acteur de ses apprentissages et pouvoir les réinvestir. Il ne doit pas appliquer mais s'approprier les savoirs. → Etre passionnée et montrer son propre investissement pour que les élèves s'investissent à leur tour, les « marquer » → Une logique didactique : la transposition didactique permet une mise à distance de son vécu personnel. → Une logique expérientielle : l'enseignement se construit sur la base d'une transposition expérientielle où le vécu personnel dans l'activité fait office de savoir de référence.
Marc	<ul style="list-style-type: none"> - Un rapport utilitaire où le savoir n'a de sens que dans une application concrète sur le terrain. - Le "savoir-communiquer" dans une logique identificatoire à son professeur d'EPS. - Un corps maîtrisé pour être vu, pour une image valorisante de soi aux yeux des élèves. Peut-être un corps écran pour se protéger ? - Un rapport expérientiel aux APSA où les ressentis sont similaires mais l'apprentissage singulier. 	<ul style="list-style-type: none"> → Le faire et l'immédiat dans une logique "additive" du moindre coût. Appliquer des recettes, être concret et efficace (éviter la "peur du vide"). → Avoir du charisme, « une présence » et obtenir l'adhésion des élèves "à tout prix". → Maîtriser les activités pour "son estime de soi", montrer aux élèves sa compétence et faire preuve d'autorité : asseoir son statut d'enseignant. → Une logique expérientielle.

5. Conclusion

L'analyse clinique de ces deux entretiens nous a permis d'en savoir plus sur la nature et quelquefois la genèse du rapport au savoir du sujet et de ses logiques professionnelles, traversées par son histoire singulière, la nature des savoirs à s'approprier, le contexte de

l'acte d'enseignement / apprentissage. Opérationnaliser cette notion de rapport au savoir et aux APSA nous a permis de cerner, à travers le discours du sujet, comment l'étudiant et le professeur stagiaire adaptent les savoirs acquis en formation pour les ajuster à la réalité du métier. L'enseignement de l'EPS est spécifique dans la mise en jeu d'un rapport à soi corporel, une mise en « je » du corps.

La question identitaire semble également déterminante. Juliette se construit en s'identifiant à son oncle et vit sa formation en place d'enseignante ; Marc idéalise son professeur d'EPS et oscille entre son statut d'étudiant et d'enseignant. Dans ce temps "d'entre deux" (Blanchard-Laville, 2001), le sujet s'inscrit dans une dynamique identitaire d'une place à prendre et à assumer, celle d'enseignant. L'entrée dans la profession est alors à comprendre comme "une sorte de crise d'adolescence" (ibid.) où les processus identificatoires successifs permettent de passer du soi-élève au soi-professionnel. Les premières expériences professionnelles confrontent le professeur stagiaire à la réalité de la profession d'enseignant. La maîtrise du savoir disciplinaire est un gage nécessaire mais non suffisant de la capacité à transmettre des contenus d'enseignement aux élèves.

Ces résultats nous amènent à privilégier une entrée dans la formation portant sur la mise en œuvre effective de séances d'enseignement permettant aux enseignants de trouver des repères, de prendre des marques sécurisantes pour pouvoir ensuite s'en distancer et commencer un travail de réflexion sur leur pratique. Nous pensons que ce travail de distanciation n'est envisageable que si le professeur stagiaire a un sentiment de relative confiance et de sécurité en classe. La notion de « zone proximale de formation » proposée par Develay (2005)⁸ nous paraît être une piste intéressante pour poser le problème de la réduction du décalage entre les attentes des formés et celles des formateurs. Introduire précocement une analyse de pratique réflexive risque d'entraîner une « formation culpabilisante » (ibid.) qui obérerait la construction professionnelle et identitaire du professeur stagiaire. L'activité enseignante est à concevoir comme « une activité de création, de conception et d'élaboration qui interrogent les savoirs théoriques acquis pour les réapprendre, les retraduire autrement, les convertir » (Altet, 2004). Dans ce cadre, il est difficile de dire que la formation est un "état" (être en formation) mais plutôt un cheminement qui se construit en permanence. Elle a besoin du savoir mais aussi besoin du sens, de sorte que si l'on forme bien pour quelque chose, c'est toujours quelqu'un que l'on forme.

⁸ Intervention non publiée au V^o colloque international de Nantes, Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences. 14-16 février 2005

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants, in C. Lessard, M. Altet, M. L. Paquay & P. Perrenoud (Eds) *Entre sens commun et sciences humaines, quels savoirs pour enseigner ?* (pp 159-178). Bruxelles : De Boeck.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris. PUF. (9^{ème} édition).
- Beillerot, J. (1989). *Voies et voix de la formation*. Paris : Editions universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, vol 7.2, 33-115.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de pédagogie*, 94 ,73-92.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université Joseph Fourier, Grenoble 1, 26 juin, Document interne n°108.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels ; Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp 119-136). Bruxelles : De Boeck.
- Delanoe, MH. & Labridy, F. (1983). Formation des enseignants d'EPS et psychanalyse. *Revue EPS*, 184, 31-34. Paris : Ed. Revue EPS.
- Johsua, S. (1998). Peut-on vraiment expérimenter, et à quelles conditions ? In C. Hadji, J. Baillé (Eds.), *Recherche en Education. Vers une nouvelle alliance, une démarche de preuve en 10 questions*, (pp 113-124). Bruxelles. De Boeck.
- Jourdan, I (2005). *L'évolution du rapport au savoir comme "révélateur" de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi Pyrénées*. Thèse de doctorat en didactique des disciplines scientifiques et technologiques non publiée, Université Paul Sabatier Toulouse III, Toulouse. 350 pages.

- Labridy, F. (1998). La construction clinique des savoirs en STAPS : définition, nécessité, modalités, limites et enjeux, in C. Amade-Escot, JP. Barrué, JC. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse (sous la direction de), *Recherche en EPS, Bilan et perspectives*, (pp 67-76). Paris : Revue EPS.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Laplanche, J. & Pontalis, JB. (1988). *Vocabulaire de psychanalyse*. Sous la direction de D. Lagache. Paris : PUF.
- Rochex, JY. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EPS*, 262, 9-12, 96-98.
- Terrisse, A. (1997). La transmission du savoir dans une activité physique et sportive : le sport de combat. In MH. Brousse, F. Labridy, A. Terrisse & MJ. Sauret, *Sport, psychanalyse et science*, (pp 109-162). Paris : PUF.